

# *Minőségértékelés, minősegbiztosítás az oktatásban*

**SZÖVEGGYŰJTEMÉNY**



*Szerkesztette: Balogh Anna*

*Segédanyag iskolafenntartók és iskolavezetők részére szervezett  
megyei tanácskozásra*

*Székesfehérvár, 1999. április 26.*

SZTE Egyetemi Könyvtár



J000206470



TO 52293

ISBN 963 03 7445 5

Kiadta a



FEJÉR MEGYEI PEDAGÓGIAI SZOLGÁLTATÓ INTÉZET

8000 Székesfehérvár, Marx tér 1. Tel.: (22) 314-008; fax: (22) 313-352

Felelős kiadó: Kremnitzky Gábor igazgató

Műszaki szerkesztő: Butola Zoltán

---

*Készült a Raszter Print Bt. nyomdájában*

8000 Székesfehérvár, Szabadságharcos u. 38. ☎: (22) 326-808

## Tartalom

Bevezető	5
Cseppben a tenger. A közoktatás minőségbiztosítása Európában (fordította: Majzik Lászlóné)	9
Szüdi János: Minőségbiztosítás a közoktatásban	26
Tompa Klára: Az iskola tevékenységének értékelése: fenntartói értékelés, külső értékelés, önértékelés	42
Ballér Endre: Tantervi értékelés az iskolában	57
Pócze Gábor: Minőségi szempontok az intézmény értékelésében és a pedagógiai programban	67
Csapó Benő: Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?	74
Cseh Györgyi: Intézményelemzés, -értékelés és minőségbiztosítás a gyakorlatban	92
Setényi János: A minőség iskolája: ellenőrzés, értékelés és biztosítás	104
Stephen Murgatroyd - Colin Morgan A totális minőség-menedzsment (TQM) és az iskola	115
Fischer György: A Gallup Közszolgáltatás Minőség Audit rendszere (QPSA) és annak alkalmazási lehetősége az oktatásügy területén	129
John West Burham: A minőség elérése az iskolában	139
M. Greenwood – H. Gaunt: Mit akarnak a fogyasztók?	152
Marton József: Önértékelésen alapuló minőségbiztosítási rendszer (EFQM) kísérleti alkalmazásának tapasztalatai a magyar szakképzésben	163
Sobor Angéla: Minőségbiztosítás a Lorántffy Zsuzsanna Szakközép-és Szakmunkásképző Iskolában	188
Fazekas Jánosné: Helyi minőségértékelési-minőségfejlesztési rendszer a pedagógiai program megvalósulásának szolgálatában a móri Radnóti Miklós Általános Iskolában	194

„A jelenlegi oktatási rendszerünk úgy alakult ki, hogy az ipari forradalom gyárcentrikus gazdaságának termelje a munkásokat. Ez a munka türelmet, engedelmességet, és az unalom elviselésének képességét követeli meg. A diákok megtanultak sorokban ülni, gépiesen befogadni a tényeket és elsajátítani az anyagot az eltérő tanulási sebességet figyelmen kívül hagyva.”...

De... 2019-re nem marad a gyárban állás. Kivéve azt a néhány technikus, akik a vezérlőpultokat ellenőrzik, a holnap gyáraiban számítógépek ellenőrzik majd a robotokat.”

*(Arthur C. Clarke)*

„Bizonyos kulcsfontosságú intellektuális képességeket kell adnunk [a diákoknak] – analízáló gondolkodás, kritikai gondolkodás, döntések meghozásának képessége, mennyiségileg következtetni, az ellentétes álláspontok kiegyenlítésének képessége. Több hangsúlyt kell fektetni arra, hogyan kell gondolkodni.”

*(Ellen Futter)*

„Ilyen tanulási környezetben az iskola lemond régi szerepéről, melyben diszkrét, gyakran egymástól független ismeretdarabkákat adott át... az iskola ehelyett egy hely lett, ahol az emberek (bármilyen korú) művelhetik belső "tudásszomjukat"... Semmi sem fontosabb, mint ennek a tudásvágynak az életben tartása. Semmi sem fontosabb, mint a tanulás szeretetének, a személyes fejlődésnek és a folytonos javulásnak ápolása....

A tanulás új paradigmájában az iskolák megtanulják, hogyan kell olyan folyamatokat alkotni, mely bátorítja az egyén képességeinek folyamatos fejlődését, érdeklődésének kiszélesedését, személyiségének kibontakoztatását. Ez az oktatási forma megfelelő a tanulónak, a gazdaságnak és a társadalomnak is.”

*(John Jay Bonstingl)*

*(A minőség iskolái 40-41. old.)*



## **Csapó Benő: Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok?**

(Részletek)

(In: Az iskolai tudás. Szerk.: Csapó Benő. Osiris Kiadó, Budapest, 1998)

Az iskolai oktatáshoz elválaszthatatlanul hozzátartozik a tanulók tudásának minősítése, az értékelés. A magyar iskolarendszerben alkalmazott értékelési módszereknek megvannak a maguk történetileg meghatározott, a hagyományok által is rögzített sajátosságai. Így sokféle tényező határozza meg azt is, ahogy iskoláinkban a tanárok a tanulók tudását az osztályozással értékelik. Ebben a fejezetben azt elemezzük, hogyan működik ez az alapvető értékelési folyamat. Áttekintjük az osztályozással kapcsolatos elméleti kérdéseket, majd adataink alapján elemezzük az osztályzatok különböző összefüggéseit, az osztályzatokat meghatározó tényezőket. Elsősorban arra a kérdésre keressük a választ, milyen szerepet játszik az értékelésnek ez a magyar iskolarendszerben legáltalánosabban alkalmazott formája a tudás alakításában, milyen jellegű tudás az, amit az osztályozás értékel.

### **Osztályozás az iskolákban**

Az értékelés nemcsak mint a rendszer működtetésének egyik alapvető tevékenysége van jelen, hanem mint az iskolai élet mindennapjaihoz hozzátartozó történés, a tanárok munkájának ritmusát, a tanulónak a tanuláshoz, az iskolához, a tantárgyakhoz való viszonyát, az iskolai munka légkörét, a tanulók hangulatát befolyásoló jelenség is. A tanár éberségének, figyelmének kijátszása, a jó osztályzatok megszerzése mérsékelt tudással a mindenkori diákvirtus szerves része. Az osztályzatokkal kapcsolatos történetek elevenen élnek a diákok körében és talán nincs az iskolai életnek még egy olyan mozzanata, amit a diákok sargon olyan gazdag választékossággal adna vissza, mint a rossz jegyet, az elégtelent, a bukást (bezúgás, karó, tök ...). A jegyek megszerzését, a felelést, a dolgozatírást, az osztályozást szépirodalmi művek sokasága örökölte meg ("a jó tanuló felel"). A szülő-gyerek kommunikáció napi gyakorisággal ismétlődő sztereotip kérdései ugyancsak a jegyek körül forognak ("Feleltél ma?", "Hányszor hoztál?"), akárcsak a tanév bizonyos időszakában a felnőttektől rutinszerűen elhangzó kérdések ("Milyen volt/lesz a bizonyítvány?").

Ha az osztályozás egyedi mozzanatait az egyes egyének életpályáit meghatározó erejű döntésekké állnak össze, nem csodálkozhatunk azon, hogy a jegyek óriási jelentőségre tesznek szert. A jegyek, az osztályzatok a magyar iskolarendszerben szinte mindent eldöntenek. Ha a jegyekre azt mondjuk, sorsdöntő jelentőségűek, az nem csupán frázis, a jegyeken a szó szoros értelmében a gyerekek életpályája múlik. Egészen a legutóbbi időkig a jegyek alapján áramlottak a tanulók az oktatási rendszerben, a jegyek alapvetően meghatározták az iskolatípus megválasztását az általános iskolából a középiskolába való átmenetnél, akárcsak a felsőoktatási intézményekbe való bejutás esélyeit. A különböző fel-

vételi vizsgáknak az oktatási rendszer alsóbb fokozataiban való elterjedése ezen a helyzeten némileg változtatott. Csak némileg, mert igaz ugyan, hogy a felvételi vizsgák elburjánzásának egyik kiváltó oka éppen a jegyek megbízhatóságával kapcsolatos kételyekben kereshető, a felvételi módszerek azonban nem mindig jobbak, mint az az osztályozás, amin az év végi jegyek egyébként alapsznak.

Ebben a vizsgálatban nem foglalkozunk az osztályozás finomabb mechanizmusaival, az egyes teljesítmények konkrét jegyekkel való értékelésével. Az iskolai osztályzatoknak csak az összegző, lezáró (szummatív) jellegű, a féléves teljesítmény átfogó értékelésére hivatott adatait elemezzük, azokat a jegyeket, amelyek bekerülnek a félév végi, év végi bizonyítványokba. Az osztályzatok, érdemjegyek e formájának a magyar oktatási rendszerben betöltött jelentősége egyértelmű: ezek azok az adatok, amelyek a tanuló iskolai teljesítményeit marandóan dokumentálják. Ezek tehát azok az adatok is, amelyek különböző döntések (továbbtanulás, pályaválasztás) alapjául szolgálnak.

Sokféle korábbi vizsgálatból tudjuk, hogy az értékelési rendszer a magyar iskolákban nem jól működik. Megreformálására időről időre történtek kísérletek, ugyanakkor minden rendeletnél, központi vagy helyi beavatkozásnál erősebben hatnak a tradíciók. Hogy hogyan szokás osztályozni, arról a leendő tanárok első elképzelései saját diákkoruk során alakulnak ki. Majd a tanárjelöltek és kezdő tanárok megtanulják a tapasztaltabb kollégáktól, hogyan is kell azt csinálni. Olyanoktól, akik hajdan maguk is hasonló módon sajátították el az osztályozás művészetét.

### **Az osztályzatokkal szemben támasztható követelmények**

Tekintettel a jegyeknek a tanulók életében betöltött jelentőségére, fontos lenne, hogy ez a fajta értékelés, a félév végi, év végi érdemjegyek megállapítása megfelelő módon történjen. De mit is értünk azon, hogy az értékelés jól működik? Melyek a jó jegyekkel szemben támasztott követelmények?

A félév végi, év végi jegyekre ugyanazokat a követelményeket alkalmazhatjuk, mint minden összegző-lezáró, minősítő, szelektáló jellegű értékelésre. Legáltalánosabban azt mondhatjuk: a jegyeiktől elvárhatjuk, hogy azok különbségei jól tükrözzék, kifejezzék a tanulók tudásában meglevő különbségeket. Ha tehát bármely két tanuló jegyeit összehasonlítjuk, azok különbségei nagyjából úgy különbözzenek egymástól, ahogyan a tudásuk is különbözik.

Pontosabb értelmezést adhatunk a jegyek jóságára, ha kölcsön vesszük a tesztelméletben használatos fogalmakat. A tesztek jóságmutatóinak nagyjából három csoportját különböztetik meg: a *tárgyszerűség* (objektivitás), az *érvényesség* (validitás) és a *megbízhatóság* (reliabilitás) mutatóiról beszélnek. Megfelelő technikákkal, matematikai statisztikai eljárásokkal meg lehet határozni a tesztek jóságának számszerű jellemzőit is (l. Csapó, 1993). Ma már minden szélesebb körben felhasznált tesztel kapcsolatban elvárható legalább a reliabilitásmutatók közlése (ahogyan ebben a könyvben is közöljük az összes felhasznált teszt reliabilitásmutatóját). Az iskolai osztályzatokkal kapcsolatban

nem mindig lehet ilyen kifinomult számításokat végezni, de az összegző-lezáró jellegű érdemjegyekkel szemben lehetnek hasonló elvárásaink.

A jegyeiktől is elvárhatjuk, hogy *tárgyszerűek* legyenek (az objektivitás követelménye), vagyis azoknak nem szabad függeniük az értékelő, adott esetben a tanár személyétől. Nem tükrözhetik a tanár hangulatát, előítéleteit, beállítódásait, érzelmeit. Az objektív értékelés eredményét nem befolyásolhatja a konkrét helyzet, az adott kontextus. Egy közepes feleletre ugyanazt a jegyet kellene kapnia a tanulónak, akár csupa kiváló feleletet hallott előtte a tanár, akár csupa gyengét. De egy konkrét teljesítményre adott értékelés nem függhet attól sem, hogy milyenek voltak a tanuló korábbi eredményei. Az értékelésnek sokféle funkciót kell ellátnia, és azt általában természetesnek tarthatjuk, ha a tanár egyes konkrét megnyilvánulásai nem mindig felelnek meg az objektivitás követelményeinek. Azt azonban már elvárhatjuk, hogy a tanulói teljesítmények hivatalos dokumentumai, a bizonyítványba kerülő félévzáró jegyek objektívek legyenek.

Az értékelésnek *megbízhatónak* kell lennie (reliabilitás). A tesztek megbízhatóságát sokféle számítási módszerrel lehet ellenőrizni, ezek közül az egyik megoldás arra az elméleti feltevésre épül, hogy egy megbízható teszttel bármennyiszer megismételhetjük a mérést, (az elfogadható statisztikai ingadozáson, hibahatáron belül) mindig ugyanazt az eredményt kapjuk. Ezt a gondolatmenetet általánosítva azt mondhatjuk, hogy ugyanarra a tudásra mindig ugyanazt az osztályzatot kell a tanulónak kapnia.

Végül az osztályzatoknak ki kell elégíteniük az *érvényesség* (validitás) követelményeit, azaz a jegyekben annak a tudásnak kell tükröződnie, amelynek a jellemzésére az adott osztályzatot használni akarjuk. Például a fizikajegynek a tanulók fizikatudását kell mérnie, nem pedig a verbális képességeik színvonalát. Ha egy (a matematikai természetét tekintve egyszerű) szöveges feladat megfogalmazása túlságosan bonyolult, esetleg a tanuló számára ismeretlen szavakat tartalmaz, akkor azzal a feladattal inkább lehet a szövegmegértés képességeit mérni, mint a matematikatudását. Ugyanilyen validitási problémához vezet, ha a tanuló matematikából kap elégtelent, mert otthon felejtette a körzőjét, ha rossz jegyet kap a történelemesszéjére, mert olvashatatlan a kézírása. És, bár a tanár eljárása pedagógiai szempontból alig kérdőjelezhető meg, amennyiben az év végi jegybe beszámít, annak érvényességét rontja az az elégtelen is, amelyet a tanuló azért kapott, mert rendszeresen nem készítette el a házi feladatát. Az itt említett néhány, validitást befolyásoló tényező inkább jellemzi a tanulók személyiségét, motiváltságát, érdeklődését, mint a konkrét tudását, és inkább kelleme a szorongalom vagy magatartás jegyekben kifejeződni, mint a tantárgyi jegyekben. Gyakran azonban elméletileg sem lehet ezeket a tényezőket elkülöníteni, például nem lehet megállapítani, hogy a tanuló nem tudja, vagy nem akarja (eléggé) az adott feladatot megoldani. (Nehezen lehetne olyan pedagógiai rendszert működtetni, amelyben ilyen megkülönböztetéseket megengednénk). Máskor nincsenek meg az eszközeink a finom megkülönböztetésekre. Az iskolai osztályozás érvényességének tehát megvan a maga korlátja. Mindamelllett nem mondhatunk le arról, hogy az osztályozás érvényességével kapcsolatban is meg-

fogalmazzuk elvárásainkat, és törekedjünk arra, hogy az iskolai értékelés érvényességének fogyatékosságait elfogadható hibahatárok közé szorítsuk.

Az osztályzatoknak, legalábbis a félév végi jegyeknek a konkrét iskolai kontextuson túlmutató jelentőségük van. Különösen érvényes ez az általunk vizsgált korosztályok (7., 11.évf. A szerk.) jegyeire, hiszen ezek fontos továbbtanulási, felvételi döntéseknek lehetnek az alapjai. Ezért a jegyeiktől elvárhatnánk, hogy a különböző iskolákból továbbtanulásra jelentkező tanulók azonos jegyei mögött nagyjából azonos tudásfedezet álljon. A minősítésre, szelekcióra használt értékelés mérőszámaitól elvárhatjuk, hogy azok rendelkezzenek a *standard értékelés* jellemzőivel, azaz a jegyek az egész iskolarendszerben azonos mérőszámok legyenek.

A szelekcióra, minősítésre használt értékelésnek, különösen ha sok, egymáshoz közel álló teljesítményű tanuló közötti választást kell megalapoznia, megfelelő *differentiáló erővel*, megkülönböztető képességgel kell rendelkeznie. Azaz az egymástól különböző tudáshoz különböző mérőszámokat, esetünkben jegyeket kellene hozzárendelni. Egy másik tulajdonság a *pontosság*, vagy felbontó képesség, ami azt fejezi ki, hogy a tudás milyen finom különbségeit tudjuk még az értékeléssel megjeleníteni. E két tulajdonság javításának ugyancsak megvannak a maguk korlátai az osztályzatok esetében is. A Magyarországon elterjedt ötfokozatú skálán például a tudásnak csak öt különféle színvonalát lehet megkülönböztetni. Ha tehát a jegyekkel való osztályozás még jól működne is, akkor is egymástól nagyon különböző tudású gyerekek kapnának ugyanolyan jegyeket. Más országokban több (hét-tíz) fokozatú skálát is használnak. Minde mellett a tanulók szóbeli feleleteinek, írásbeli munkáinak a közvetlen megfigyelésre alapozott tanári értékelése esetében a skála értékeinek számát nem lehet bármennyire növelni. A közvetlen megfigyelés során ugyanis az ember nem képes az ötnél sokkal több különböző értéket egymástól pontosan megkülönböztetni. A tesztek differentiáló erejének is megvannak a maga technikai korlátai. Például az iskolai használatra kifejlesztett tudásszintmérő tesztek is rendelkezhetnek néhány százalékos hibával, ezért egy ezer pontos teszt egymás melletti értékei már nem jeleznének a tudásban valódi különbségeket. Amíg azonban egy teszttel a gyakorlatban megkülönböztethető értékek száma legalább száz, a személyes megfigyelésre alapozott értékelésnél az elméleti határ is tíz alatt van. Az öt jeggyel való értékelés egyben azt is jelenti, hogy már egy jegynyi "tévedés" is alaposan megbonthatja a tanuló tudása és tanulmányi eredményei (jegyei) közötti összhangot.

### **Az osztályzatok és az értékelés funkciói, funkciózavarai**

A pedagógiai értékelésnek sokféle funkciója van. Ezek közül a legfontosabbak: a tanulók motiválása; a tanulási folyamat közvetlen irányítása; visszajelzés az oktatás résztvevői, a tanulók és a szülők számára; a tanulók tudásának minősítése; a tanulók szelekciója, áramoltatása az iskolarendszerben; a teljesítmények dokumentálása (Nagy, 1979; Vidákovich, 1990; Báthory, 1992). Ezek a funkciók az értékeléssel szemben különféle, egymásnak gyakran ellentmondó



követelményeket támasztanak. Például a személyre szóló értékelés, a minden tanulót saját korábbi eredményeihez viszonyító, az egyéni változásokat alapul vevő értékelés a tanulók motiválásának tudatosan alkalmazható eszköze lehet. Egy bizonyos teljesítményért az egyik (általában gyengén szereplő) tanulót a szorgalom elismeréseként és a fejlődés visszaigazolásként megdicsérhetjük, míg egy másiknál ugyanolyan színvonalú teljesítménnyel kapcsolatban elégedetlenségünknek adhatunk hangot. Ez a megoldás viszont szemben áll az objektivitással, a mindenkire azonos mérce alkalmazásának elvével. A sokféle funkciónak csak a sokcsatornás, különböző technikákat és módszereket alkalmazó értékelési rendszer tud megfelelni. Olyan rendszer, amely a különböző funkciók teljesítésére különböző értékelő folyamatokat működtet.

Egy kifinomult értékelési rendszerben legalább két különböző, egymástól függetlenül adminisztrált folyamat van jelen. A *formatív* (segítő-formáló) értékelés alapvető funkciója a tanulási-tanítási folyamat irányítása, eredményességének segítése. Az osztályban folyó munka, a tanár-diák interakció állandó összetevője a formatív értékelés. Kezdve a tanár egyes gesztusaitól a hosszas szóbeli értékelésen keresztül az erre a célra kidolgozott tesztek használatáig sokféle egyedi formája lehet. A formatív értékelés akkor lehet hatékony, ha gyakran alkalmazzák, ha konkrét, minden egyes tudáselemre kiterjed és ezáltal pontosan jelezheti a tanulók és a tanárok számára, mi az, amit már tudnak, és mit kell még elsajátítaniuk. A formatív értékelésnek nem lehet komoly tétje, azaz nem függhet tőle a tanuló iskolai előmenetele, nem számíthat bele a minősítésbe, szelekcióra használt eredményekbe. Csak így lehet elérni, hogy az értékelésnek ez a formája valóban a tanulás segítője legyen.

A *szummatív* (összegző-lezáró) értékelés feladata, hogy hiteles, objektív és megbízható adatokat szolgáltatson a tanulók iskolai teljesítményeiről. A nagyobb tanulási egységek átfogó értékelésére használható tudásszintmérő tesztől az olyan összetett vizsgákig, mint az érettségi, különböző konkrét formái lehetnek. A tanulók bizonyítványába bekerülő év végi, félév végi jegyeknek, mivel azok ugyancsak egy hosszabb tanulási periódus eredményeinek dokumentálására szolgálnak, szintén szummatív értékelésen kellene alapulniuk.

Az értékelésnek a magyar iskolákban is sokféle formája működik. A tanárok megdicsérik vagy elmarasztalják a tanulókat órai megnyilvánulásaik alapján. Lehet piros pontot kapni valamilyen órán kívüli munkáért vagy fekete pontot a rosszul megoldott házi feladatra. A tanuló órai szereplései, jó hozzászólásai szintén piros pontot (csillagot, kis ötöst) teremnek, akárcsak az egyéb dicséretre méltó kisebb teljesítményei, a szépen vezetett füzet, vagy egy házi feladatra adott eredeti megoldás. A piros pontokból "kigyűlik egy ötös", ami bekerül a naplóba, a szóbeli feleletekre, kisebb nagyobb dolgozatokra kapott jegyek mellé. A tanulók írnak röpdolgozatot, vagy "nagydolgozatot", a tanárok által készített "kis tesztet", vagy hivatásos fejlesztők által kidolgozott átfogó tudásszintmérő tesztet. Végeredményben azonban a sokféle értékelő megnyilvánulás eredménye mind ugyanabba a csatornába áramlik be. Az osztályzatok bekerülnek a naplóba, a naplóban levő jegyek azután, különböző javítási procedúrák, félév végi külön felelések, és kiegészítő dolgozatok kíséretében megho-

zott döntések után kiadják a félévi osztályzatot. Az összes értékelő aktus eredménye végül mind ebben az egy számban ölt testet.

Az értékelésnek ez a sokfélesége, a félév végi jegyeknek a többféle információforrást összegző tendenciája akár még hasznos is lehetne, ha nem lenne benne csaknem minden egyes értékelő tevékenységben lehetséges hibaforrásként a tanár egyéni, szubjektív értékítélete. Bármennyire hasznosnak tűnik is látszólag a sokféle forrásból kiinduló összegző osztályzat, az kevésbé alkalmas a tanulók tudásának mérésére. Különböző jellegű, a tanulási folyamatról és annak eredményéről gyűjtött információk keverednek benne. Az értékelésnek ez a rendszere, a tanulás irányításában szerepet játszó motiváló, segítő-formáló értékelés és a minősítő értékelés összemosódása, az objektív teljesítménymérés kultúrájának kialakulatlansága az értékelés funkciózavaraihoz vezet (Nagy, 1977).

A tanulókra túl nagy nyomás nehezedik, hogy jó jegyeket szerezzenek. Ha tovább akarnak tanulni, ha eredményesek akarnak lenni, "mindenevökké" kell válniuk, érdeklődésüktől függetlenül mindenből jó jegyeket kell szerezniük. A jelenség régóta ismert, gyakran illetik a „jegyhajhászás” névvel. Néha nem kisebb nyomás nehezedik a tanárookra, hogy jó jegyeket adjanak. Különösen, ha már éppen csak az az egy tárgy lóg ki a képből, az rontaná le a tanulók átlagát.

Ezek a jelenségek nemcsak a pedagógiai kutatók előtt nyilvánvalóak, hanem szinte mindenki számára ismerősek, aki az iskolával kapcsolatba kerül. Szakmai tanácskozások visszatérő témája, elméleti elemzések, helyi vagy országos felmérések rendszeres tárgya az osztályozás (1. például Kiss, 1978, Demeter, 1985, Veszprémi, 1981). Az elmúlt néhány évtizedben publikációk számai láttak napvilágot az értékelés és osztályozás egyes problémáival kapcsolatban. Kevesebbet tudunk azonban arról (bár figyelemre méltó munkák indultak meg ezen a téren is, pl. Vidákovich, 1990; Orosz, 1990, 1991, 1992), hogy konkrétan, számszerűsíthető formában mit jelentenek a feltárt problémák a mai iskolában. Ebben a fejezetben főleg az ilyen konkrétumok bemutatására helyezük a hangsúlyt.

### **Az iskolai osztályzatok bizonytalanságának forrásai**

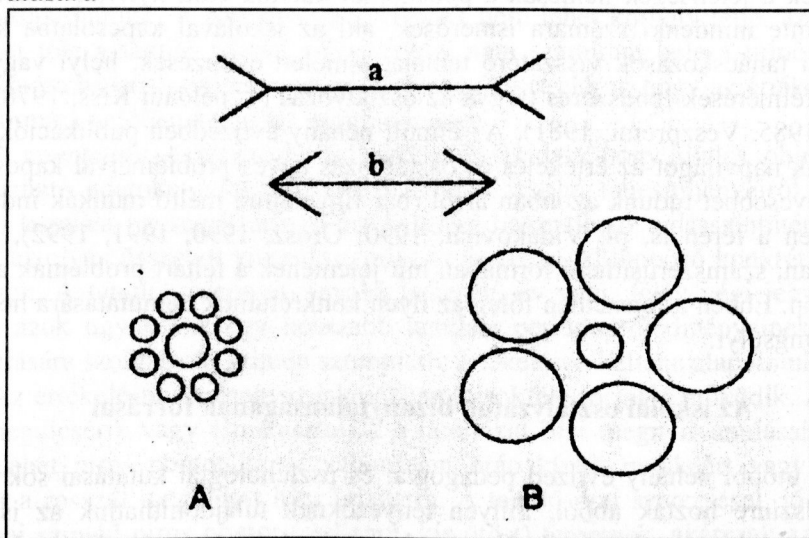
Az utóbbi néhány évtized pedagógiai és pszichológiai kutatásai sok mindent felszínre hoztak abból, milyen tényezőknek tulajdoníthatjuk az iskolai osztályzatok bizonytalanságait. Nem csak a pedagógiai értékelésmélet közvetten, szűkebb köréből származó elméletekre és modellekre gondolhatunk, hanem a pszichológiai, szociálpszichológiai kutatások tágabb elméleti modelljeinek a pedagógiai alkalmazásaira is. Itt csak két olyan közismert problémakörre hívjuk fel a figyelmet, amelyek a személyes tanári értékelés bizonytalanságainak értelmezésében is segíthetnek bennünket.



Érzékszerveink, amelyekkel a környező információkat összegyűjtjük, mind a technikai eszközökkel összehasonlítva, mind az információfeldolgozás későbbi szakaszait tekintve meglehetősen megbízható módon közvetítik számunkra a külvilág ingereit. Mégis ugyanazt a dolgot a konkrét kontextustól függően különbözőképpen látjuk, vagy, különböző emberek mást látnak, hallanak, érzékelnek meg ugyanazokból a jelenségekből. Ennek okait az emberi információfeldolgozás azon folyamataiban kereshetjük, amelyek révén a felvett információnak jelentést, értelmet tulajdonítunk. *Előzetes tudásunk, tapasztalataink, várakozásaink, beállítódásaink alapvetően meghatározzák azt, ahogyan a dolgokat észleljük. (Kiemelés a szerkesztőtől)*

Az észlelés bizonytalanságait, például a látásunk sajátos "értelmező-átértelmező" folyamatait már egyszerű ábrák tanulmányozása során is megfigyelhetjük. A 2.1. ábrán két olyan érzékszálódási jelenség látható, amelynek analógiájára a pedagógus értékelő tevékenységeinek bizonytalanságait is értelmezhetjük.

2.1. ábra. Ismert pszichológiai illúziók az észlelés megbízhatatlanságának illusztrálására



Az ábra felső részén látható két vonal a Müller-Lyer illúziót szemlélteti. Az a) és b) szakaszt, a hozzájuk kapcsolódó mellékes információk, a kiegészítő "fülek" miatt különböző hosszúságúnak látjuk, holott méréssel, de akárcsak alaposabb megfigyeléssel is megállapíthatjuk, hogy egyenlők. Teljesen analóg ezzel az a jelenség, hogy az iskolai teljesítmények megítélése során bizonyos körülmények az osztályozandó tudást "nagyobbinak láttatják". Például a fejlett verbális készségek, általánosabban a jó kommunikációs képességek, a szociális kompetencia egyaránt javítja annak esélyét, hogy a tanuló jobb jegyet kapjon,

mint amit tudása alapján megérdemelne. A lassú, akadozó beszéd vagy egy dolgozat csúnya külalakja, az elhanyagolt külső viszont az adott teljesítményt gyengébb színben tünteti fel. Nem arról van szó, hogy a tanár szándékosan "lehúzza" vagy "feljavítja" az egyes osztályzatokat, hogy azokkal büntessen vagy jutalmazzon, hanem a teljesítmények azonosságait vagy különbözőségeit egyszerűen nem megfelelően észleli. Amíg a rossz magatartás hatását a képzett, tapasztalt tanár igyekszik kiküszöbölni, és törekedhet arra, hogy a teljesítményeket megítélő döntéseiben a tanulók viselkedése ne befolyásolja, a tanuló kihívó testtartásának, az arrogáns hanghordozásának, ellenszenves öltözködési stílusának hatása esetleg nem is tudatosul.

Egy másik hatást illusztrálnak a 2.1. ábra alsó részén látható körök. A közepon levő A) és B) köröket nagyobbnek vagy kisebbnek látjuk attól függően, hogy a körülöttük levő körök mekkorák. Ugyanazt a színárnyalatot sötét háttér előtt világosabbnak, világos háttér előtt sötétebbnek látjuk. Ez a jelenség a pedagógiai értékelés elméletéből is ismert, és háló effektusként, a közeg eltérítő hatásaként tartják számon. Ha egy közepes feleletet csupa gyengébb között ítélnünk meg, azt hajlamosak vagyunk túlértékelni, míg egy közepes dolgozatot csupa erős teljesítmények között esetleg értékénél gyengébbnek tartunk. Ha egyik kezünket egy ideig hideg, másikat meleg vízben tartjuk, majd mindkettőt langyos vízbe tesszük, ugyanazt a hőmérsékletet a két kezünkkel különbözőnek érezzük. Hasonlóképpen egy vizsgán, ahol sorjázna a jó feleletek, sokkolóan gyengének találunk egy középezt, míg ugyanazt a teljesítményt felüdítően jónak észleljük, ha csupa gyenge felelet után következik. A jelenség természetesen közismert, nem csak "szakmai körökben", de tudják azt a diákok is, és hasznosítják is e felismerésüket, amikor vizsgán a kevésbé felkészült diákok törekednek először bejutni, míg a csoport eminens tagjai után senki nem felel szívesen. Az azonban, hogy tudunk a jelenségről, még nem jelenti azt, hogy hatásait ki is tudjuk küszöbölni. Nem ismerjük például az eltérítő hatások mértékét, és különösen azokban az országokban, ahol az objektív értékelő eszközök használatának nincs kialakult kultúrája, a tanárok el sem hinnék, milyen mértékű a hiba, amit a tudás *becslésével* elkövetnek.

Ha észlelésünk ilyen egyszerűen félrevezethető, ha egymás mellett levő ábrák egyébként egyszerű méréssel is meghatározható méreteit tekintve így becsapható, elképzelhető, milyen mértékű torzulások következnek be az olyan, sokkal kevésbé pontosan definiálható mennyiségek tekintetében, mint a tanulmányi teljesítmények, amelyekről a tanárok, vizsgáztatók számára csak bizonytalanul megfogalmazott útmutatások, a teljesítmények verbális leírásai állnak rendelkezésre. Ezeket az effektusokat nehéz kiküszöbölni, és bár csökkenthetik hatásukat, de nem közömbösítik az olyan megoldások sem, amikor független vizsgáztatók csak a vizsga idejére találkoznak a vizsgázókkal. Ilyen nálunk például a nyelvvizsga, vagy az elnök szerepe az érettségi vizsgán, de gyakran ilyen helyzetben vannak az egyetemi vizsgáztatók is. Az említett pszichológiai effektusok kisebb nagyobb mértékben mindegyik esetben hatnak. Többnyire azonban még csak becsléseink sincsenek arra vonatkozóan, hogy konkrétan mekkora is a torzulások mértéke. Amíg ugyanis a 2.1. ábrán bemu-

tatott esetekben egyszerű fizikai méréssel ellenőrizhetjük észlelésünket, a pedagógiai gyakorlatban csak bonyolultabb vizsgálatokkal és csak bizonyos korlátok között lehet az értékelők észleléseit az objektív helyzettel szembesíteni. Könyvünkben a tudásszintmérő tesztekkel mért tudás fog ilyen külső, objektív mérceként szolgálni, bár tudatában vagyunk annak, hogy ez a megoldás is különböző elméleti és gyakorlati problémákat vet fel, és e módszer alkalmazásának is megvannak a korlátai.

### *Rejtett tanterv, tanári elvárások, verbális kód*

Az előzőekben elemzett effektusok elsősorban magának az értékelő, információ-feltevő tevékenységnek a bizonytalanságaihoz vezetnek, és az egyedi vizsgaszituációkban is működnek. Vannak olyan hatások is, amelyek elsősorban hosszabb távon, a csoportok, közösségek tartós együttélésének keretében hatnak. Az iskola tipikusan olyan hely, ahol a gyerekek és tanáraik hosszabb időt, éveket töltenek együtt. *A szociálpszichológusok egyre növekvő figyelemmel tanulmányozzák azokat a jelenségeket, amelyek a szűkebb értelemben vett tanítási-tanulási folyamatokon túlmutatnak, és amelyek a tanulók iskolai teljesítményét néha erősebben befolyásolják, mint a tananyag közvetítésének módszere és színvonala. (Kiemelések a szerkesztőtől)*

A már klasszikusnak számító kutatási területek közé tartozik az iskola rejtett tantervének vizsgálata (Gubi, 1980; Szabó, 1985). *A rejtett tanterv* elmélete szerint az iskola nem csak úgy hat a gyerekekre, ahogy azt a hivatalos dokumentumok, tantervek, tananyagok rögzítik. A tanárok különböző rejtett hatásmechanizmusokon keresztül közvetítik saját értékrendjüket és a társadalmi környezet elvárásait, kijelölve ezzel az egyes gyerekek helyét a szűkebb csoportban és a társadalmi szerkezetben. A rejtett tanterv "tanításának" sokféle konkrét formája van, a legfontosabbak a tanárok érzékelő megnyilvánulásaihoz kapcsolódnak. A tanári elvárások gyakran önmagát beteljesítő jóslatként működnek: amit a tanárok hisznek, gondolnak az egyes tanulók teljesítményeiről, az könnyebben be is következik. Például akit a tanár "jó tanuló"-ként tart számon, akitől jobb teljesítményt vár el, annak a válaszára az órai munka vagy egy felelet során hosszabb időt vár, rossz vagy pontatlan válasz után több segítő kérdést tesz fel, általában több lehetőséget ad a javításra. A "rossz tanuló"-tól természetesebbnek tekinti a hibás válaszokat, náluk nem várja ki ugyanazt az időt ("úgysem tudja" - véli), kevésbé türelmesen teszi fel kisegítő kérdéseit. Ezek a ki nem mondott elvárások szinte szuggerálják a tanulóba, milyen teljesítményekre lehetnek képesek, alakítva ezáltal énképüket, ambícióikat (Harris, 1986).

A tanulók az érdemjegyeiken keresztül kapnak egyértelmű visszajelzést iskolai teljesítményeikről, természetes tehát, hogy a jegyek foglalkoztatják őket legjobban. Ki kell a jegyekhez való viszonyukat alakítani, meg kell *önmaguk számára* magyarázni, miért olyanok a jegyeik, amilyenek, minek tulajdonítják azokat. Ezekkel a pszichológiai mechanizmusokkal foglalkozik a *tulajdonítások* elmélete, az attribúció-elmélet. Számos vizsgálat alapján az az általános tendencia rajzolódik ki, hogy amíg a sikert főleg belső tulajdonságoknak (kiemelkedő

képességek, erőfeszítés) tulajdonítják a tanulók, a kudarc okát főleg külső tényezőkben (szerencse, nehéz feladatok) keresik (Forsyth, 1986). Az attribúciók hatásmechanizmusai ugyancsak a jó vagy rossz eredmények stabilizálásához vezethetnek: míg a jó tanulókat teljesítményük szintjének fenntartására ösztönzik, addig a rossz jegyeket kapó tanulók inkább "megmagyarázzák bizonyítványukat", mint törekednének az eredmények megváltoztatására.

Az iskola szociológiai szerepét feltáró kutatások, melyek az ilyen jellegű nyugati elemzések (1. például Bourdieu, 1978) nyomán a hetvenes-nyolcvanas években Magyarországon is igényes vizsgálatokhoz vezettek (1. például Ferge, 1980), kimutatták, hogy az iskola nagyrészt a társadalmi mobilitás ellenében hat, többnyire visszairányítva a tanulókat abba a társadalmi rétegbe, amelybe szülei is tartoznak. A konkrét hatásmechanizmusok tekintetében az iskolai értékelés szempontjából különösen figyelemreméltóak Bernstein kutatásai és a *nyelvi kódra* vonatkozó megállapításai. A magasabb társadalmi rétegből, művelt családokból kikerülő gyerekek a (szókincsükben, mondat szerkesztési készségeikben megnyilvánuló) kifejtett nyelvi kódot birtokolják, míg az alsóbb rétegekből kikerülő gyerekek csak egy korlátozott kóddal rendelkeznek (Bernstein, 1971). Az értékelés megbízhatósága szempontjából ez azt jelentheti, hogy a tanulók jegyeiben nem csak konkrét tárgyi tudásuk jelenik meg, hanem azokra befolyást gyakorol nyelvi képességeik fejlettsége is.

A tanulók megbízható tanári értékelését befolyásoló különböző pszichológiai hatások különböző módon alakíthatják a jegyek és a tudás viszonyát. Az előző pontban tárgyalt effektusok hatásának iránya a konkrét kontextustól, helyzettől függően többféle lehet, azok többnyire véletlenszerűen hatnak, nem szisztematikusan rontva az értékelés jóságát. Egyszerűen csak elbizonytalanítják az értékelés megbízhatóságát, csökkentik a tanulók tudása és érdemjegyei közötti összefüggéseket. Az utóbb elemzett szociálpszichológiai hatásmechanizmusok viszont inkább az érdemjegyek homogenizálása és stabilizálása irányába hatnak. Egyrészt tehát feltételezhetjük, hogy az észlelés bizonytalanságai azt eredményezik hogy gyengül az összefüggés a tanulók valódi tudása (képességeik, teljesítményük) és a jegyei között, másrészt pedig az iskolai társas kontextus esetleg másfajta összefüggéseket létesíthet. Később adataink alapján majd megvizsgáljuk, milyen mértékűek ezek a hatások. Vajon csak kisebb mértékben árnyalják a tanulók teljesítményét, vagy olyan torzulásokhoz vezetnek, amelyek már elfogadhatatlanok?

### Az osztályzatok érvényessége

Az osztályzatoknak közismerten "helyi értéke" van. Sem szakmai, sem laikus körökben nem kérdőjelezi meg, hogy a mögöttük levő tudás iskoláról iskolára változik. Sem országos, sem nemzetközi összehasonlító vizsgálatokra nem lehet azokat felhasználni, és talán éppen ezért a jegyekkel való osztályozás „minőségéről” viszonylag kevés, nagyobb adatbázisra támaszkodó elemzés jelent meg.

Ezért adataink elemzését az osztályzatok áttekintésével kezdjük.



*A tanulmány további része részletesen elemzi-értékeli a szerző által vezetett empirikus vizsgálat eredményeit. Bemutatja, hogy az osztályzatok mennyiben függenek össze különböző – vizsgált- tényezőkkel (pl. a tanulók neme, tantárgyi attitűdje, teszteredményeik, képességeik, családi hátterük, továbbtanulási szándékaik), hogy mekkora eltérések vannak az osztályzatok és a tanulók teszttel mért tudása között tantárgyanként, osztályonként, és hogy végül is milyen tényezők határozzák meg az osztályzatokat.*

*E helyen az "átlagostól" eltérő tanulók értékelésével kapcsolatos megállapításokat és a vizsgálat konklúzióit közöljük. (A szerk.)*

### **Az átlagostól eltérő tanulók**

Az előző elemzések nagyrészt az általános tendenciák bemutatásával, a fő trendek felvázolásával foglalkoztak, amelyek alapján így az átlagos tanulók helyzetét ítéldhetjük meg. Az iskolában azonban többnyire nem az átlagos helyzetű tanulók jelentenek problémát, hanem azok, akik valamilyen módon - felfelé vagy lefelé - kilógnak a sorból. Az iskolai szervezési, oktatási, nevelési gondok nagy többsége ahhoz a létszámát tekintve kisebbséghez kapcsolódik, amelyik a különböző skálák két végén helyezkedik el. Az összefüggések elemzése során többször is találkoztunk olyan jelenségekkel, amikor a változók tartalmi kapcsolata miatt logikusan várhattunk volna szorosabb kapcsolatot (pl. a jegyek és a gondolkodás képességei között), amit adataink nem igazoltak. Több ilyen esetben ugyancsak arra gondolhatunk, hogy az összefüggések szorosságát bizonyos, kivételes helyzetű tanulók adatai csökkentik.

Mivel a mintáink elég nagyok ahhoz, hogy azokban a kivételes helyzetű tanulók is viszonylag jelentős számban fordultak elő, adataink alapján bizonyos következtetéseket a tipikustól eltérő helyzetű tanulókkal kapcsolatban is megfogalmazhatunk. Az átlagostól eltérő gyerekeket kétféle szempont szerint választjuk ki. Egyrészt megnézzük, milyen a kiemelkedő képességű gyerekek helyzete az iskolában, milyenek e gyerekek osztályzatai, arányban állnak-e a jegyek a képességeikkel. Másrészt foglalkozunk azokkal, akiknek rosszak a jegyei, és megvizsgáljuk, vajon a gyenge eredmények mennyiben állnak összhangban egyéb adataikkal.

### **A kiemelkedő képességű tanulók**

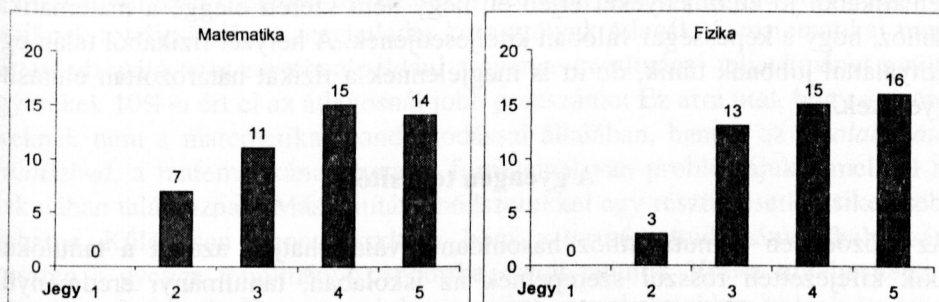
Az induktív gondolkodás teszt alkalmas arra, hogy vele jellemezzük a tanulók általános gondolkodási képességeinek színvonalát. Ez lehetőséget ad arra, hogy ezt a változót felhasználva elkülönítsük a kiemelkedő képességű tanulókat, és az ő helyzetüket külön vizsgáljuk. Amikor itt a kiemelkedő képességű tanulókról beszélünk, akkor nem a rendkívüli tehetségekre gondolunk, akikből minden ezer emberből egy, ha előfordul, hanem azokra, akik általános értelmességüket tekintve nyilvánvalóan eltérnek az átlagtól, mondjuk olyan arányban, amilyenből minden iskolai osztályban előfordulhat) két-három tanuló. A szel-

lemi képességeket tekintve tehát a tanulóknak hozzávetőlegesen a felső tíz százalékát tekintjük kiemelkedő képességűnek. Természetesen képesség sokféle van, és az a fajta értelmi képesség, amit az induktív gondolkodás teszt mér, az emberi képességek széles spektrumából csak egy szeletet emel ki. Az induktív gondolkodásnak a természettudományos megismerésben betöltött szerepe azonban olyan kiemelkedő, hogy amikor azt modellezzük, milyen a kiemelkedő képességek szerepe az iskolai eredményességben, nem követünk el túl nagy hibát, ha figyelmünket az induktív gondolkodásra összpontosítjuk.

A mintánk adatait felhasználva a hetedik osztályban az induktív gondolkodás teszten a 61,9 százalékpontos teljesítményhatár alkalmas egy ilyen szelekció elvégzésére, az ennél magasabb pontszámot elérők aránya 9,8%. A 11. osztályban a 82,4. százalékpontos határral a felső 9,2%-ot tudjuk ilyen módon kiválasztani.

Mivel az induktív gondolkodás nagyon jól jellemzi a tanulási képességek színvonalát általában, azt várhatnánk, hogy azok a gyerekek, akik az induktív gondolkodás ilyen kimagasló képességével rendelkeznek, biztosan jó osztályzatokat kapnak az iskolában. De legalább az induktív gondolkodás alkalmazását közvetlenül is igénylő matematika és fizika esetében feltétlenül elvárhatnánk, hogy ezekből a tárgyakból a kiemelkedő képességű tanulók jó jegyeket kapjanak. Nos, a valóságban nem ez a helyzet. Amint a 2.9. ábrán látható grafikonokból kitűnik, e tanulók közül egyáltalán nem mindenki kap ötöst, sőt, nemcsak a négyesek, de a hármas és a kettes osztályzatok is nagyobb számban előfordulnak.

2.9.ábra. Az induktív gondolkodás teszten a felső, 9,2%-os teljesítménykategóriába tartozó 11. osztályos tanulók osztályzatainak eloszlása matematikából és fizikából

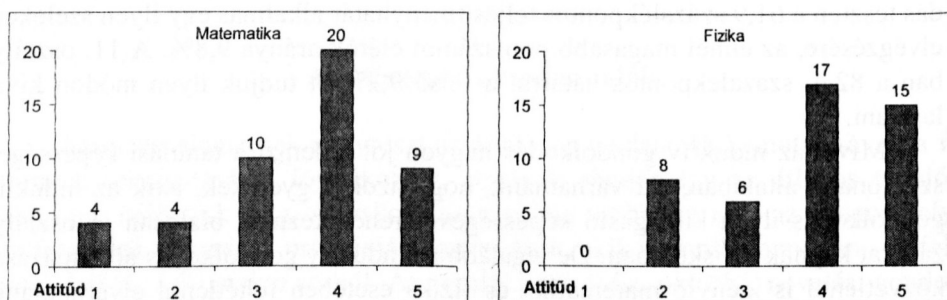


Egy másik felmérés adatait felhasználva korábban már részletesebben elemeztük a gondolkodás képességeinek és az osztályzatoknak az összefüggéseit (Csapó, 1994), és szintén azt találtuk, hogy a kiemelkedő képességű tanulók egy része az iskolában kifejezetten rossz jegyeket kap, iskolai előmenetele problematikus. Sokféle oka lehet annak, hogy a jó képességű gyerekek nem tanulják a matematikát és a fizikát. Előfordulhat közöttük az a bizonyos „jó eszű, de lusta” típus. Lehet az is, hogy éppen valamelyik más tárgyra koncentrálnak már a középiskola vége felé. Valószínű, hogy az érdeklődés hiánya is jelentős szerepet



játszik ebben, és ezek között a gyerekek között nagy számban lehet olyan is, aki egyéni gondolkodása miatt nehezen tud beilleszkedni, aki nem találja a helyét az iskola világában. Bármilyen is a háttérben, az iskola nyilvánvalóan elveszíti a tehetséges tanulók nagy részét, vagy legalábbis nem hozza ki belőlük a lehetőségük maximumát.

2.10. ábra. Az induktív gondolkodás teszten a felső, 9,2%-os teljesítménykategóriába tartozó II. osztályos tanulók attitűdjének eloszlása matematikából és fizikából



Módunk van annak ellenőrzésére, a kiemelkedő képességű tanulók érdeklődésének milyen szerepe van abban, hogy az osztályzatokban nem jelenik meg a képességeik maximuma, ha ugyanezeknek a tanulóknak az attitűdökkel kapcsolatos kérdésekre adott válaszait elemezzük. A 2.10. ábra a kiemelkedő képességű középiskolások matematikával és fizikával kapcsolatos attitűdjét mutatja be. A 47 tanuló közül mindössze kilenc válaszolta azt, hogy szereti a matematikát tanulni, és 8 nem szereti, vagy nagyon nem szereti. Minden öt olyan tanuló közül, akinek a tehetsége alapján nagyon jó esélye lenne arra, hogy matematikából jó eredményeket érjen el, négy nem szereti eléggé a matematikát ahhoz, hogy a képességei valóban kiteljesedjenek. A helyzet fizikából talán egy árnyalattal jobbnak tűnik, de itt is megjelennek a fizikát határozottan elutasító gyerekek.

### A gyengén teljesítők

Az előzőekben bemutatotthoz hasonlóan kiválaszthatjuk azokat a tanulókat, akik kifejezetten rosszul szerepelnek az iskolában, tanulmányi eredményük nagyon gyenge. Ha a 2,5 és annál gyengébb tanulmányi átlaggal rendelkezők csoportját tekintjük gyengén teljesítőknek, abba a hetedik osztályosoknak 11,6%-a tartozik bele, azaz 61 tanuló. Érdemes megemlíteni, hogy e gyenge tanulók 79%-a fiú. Mivel a leggyengébben teljesítők a középiskolai mintába a korábban már említett okok miatt nem kerültek be, e probléma elemzését csak a hetedik osztályos tanulók adataival végezzük el.

A rossz tanulmányi eredmény nem feltétlenül jár együtt a tantárgyakhoz fűződő rossz viszonytal. E kifejezetten gyenge tanulmányi eredményű csoportból 21% válaszolta azt, hogy szereti és további 5% azt, hogy nagyon szereti a

matematikát. A fizikát 35%, a kémiát 16%, a biológiát 42%, az irodalmat 27% szereti tanulni. Lehet, hogy néhányan csak a sikertelenségüket kompenzálják azzal, hogy kedvezően nyilatkoznak a tantárgyakhoz fűződő viszonyukról, de biztosan van közöttük sok olyan is, aki őszintén szeret tanulni, és szeretne jobb eredményeket elérni. Csak egy kisebb részük (14%) szeretné mielőbb abbahagyni az iskolát, és 53% szeretne szakmunkás-bizonyítványt szerezni. A pályaválasztási elképzeléseik tehát nagy részben összhangban vannak a jegyek által megengedett lehetőségekkel. A gyerekek 70%-ának apja általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végzett. Itt érzékelhető tehát a legjobban a tanulmányi eredmények társadalmi meghatározottsága, ami az egész népességben már nem nyilvánul meg ilyen határozottan.

A gyenge tanulmányi eredményt e csoport tanulóinak többségénél felkészültségük, tudásuk, képességeik színvonala magyarázza, sokuknál a jegyek összhangban vannak egyéb teljesítményeikkel. Ugyanakkor vannak közöttük olyanok is, akik bizonyos teszteken egészen jól teljesítenek. A tantárgyi tesztek között e tekintetben nagy különbségek vannak. E tanulók 13%-a a biológia, 23%-a kémia, 14%-a fizika és 4%-a a matematika teszten jobb eredményt ért el, mint ami a hetedikesek átlaga. Ezek azok, akik tudásuk alapján jobb jegyet érdemelnének. Természetesen nem zárhatjuk ki, hogy ezeknek az eredményeknek egy része a véletlen ingadozásnak, a mérés hibájának tulajdonítható. Ugyanakkor az adatok több szempontból is konzisztensek: akiknek a tanulmányi eredményei, jegyei gyengébbek, mint amit a teszteredményeik alapján várhatnánk, szinte kivétel nélkül a legalacsonyabb iskolai végzettségű szülők gyermekei és általában rossz a magatartás jegyük is. Úgy tűnik, e tanulók számára a legnagyobb akadályt a matematika jelenti, a többi tantárgyból képesek jobb iskolai teljesítményekre is, és jobb jegyet kapnának, ha valódi tudásukat társadalmi helyzetük nem fedné el.

A többi teszt esetében ugyancsak viszonylag sok olyan gyereket találtunk, akiknek a teljesítménye meghaladta korosztályuk átlagát. A matematikai megértést vizsgáló teszt esetében például a gyenge tanulmányi teljesítményt nyújtó gyerekek 10%-a ért el az átlagosnál jobb pontszámot. Ez arra utal, hogy a gyerekeknek nem a matematikai gondolkodással általában, hanem az *iskolai matematikával*, a matematikának azzal a formájával van problémájuk, amellyel az iskolában találkoznak. Más tanítási módszerekkel egy részük esetleg sikeresebb lehetne. Különösen elgondolkodtató, hogy a természettudomány alkalmazása teszten a gyenge tanulmányi csoportba sorolt tanulók 30%-a túlteljesítette a hetedikesek átlagát. Ez arra utal, hogy ezek a gyerekek jobban tudnak érvényesülni olyan helyzetekben, amelyekben gyakorlati tudásukat, iskolán kívüli ismereteiket is alkalmazhatják, használhatják a "józan eszüket". Az induktív gondolkodás teszten a tanulók 17%-a ért el az átlagosnál jobb eredményt. Az ő gyenge iskolai teljesítményeiknek semmiképpen sem a tanulási képességek hiánya lehet az oka.

A rossz osztályzatok hátterének feltárásában ezeknek az adatoknak a bemutatásán túl a vizsgálatunkban rendelkezésre álló eszközökkel messzebb nem juthatunk. Az azonban valószínűnek látszik, hogy a hátrányos társadalmi-

gazdasági helyzetben levő tanulók közül soknak a tanulmányi eredményét lehetne javítani megfelelő oktatási-nevelési módszerekkel.

### Konklúziók

E fejezetben sokféle oldalról megvizsgáltuk az osztályozást, ahogy az a mai magyarországi iskolákban működik. Azokat a problémákat, amelyeket elemzéseink feltártak; három nagy csoportba sorolhatjuk: (1) az osztályozásnak mint értékelési rendszernek a hiányosságai, (2) az oktatás tartalmával, az egyes tantárgyakkal kapcsolatos kérdések és (3) az iskolai gyakorlat, a konkrét oktatómunka szintjén megjelenő és megoldható gondok.

( 1 ) A jegyekkel való osztályozás gyakorlata nem elégíti ki az értékeléssel szemben támasztható követelményeket.

Nem felel meg az érvényesség követelményeinek, mert nem azt értékeli, amit az oktatás alapvető céljaként a különböző közoktatási dokumentumok megjelölnek, azaz az osztályzatok nem fejezik ki a gondolkodás minőségét, az általános képességek fejlettségét, az elsajátított tudás alkalmazásának készségét. Ez a probléma csak úgy oldható meg, ha meghonosodnak az értékelésnek azok a korszerű technikái és módszerei (például a tanuló fejlődését nyomon követő, összes egyéni megnyilvánulását, alkotását figyelembe vevő portfólió-értékelés, képességmérő tesztek), amelyek a konkrét tananyag reprodukálásán túlmutató készségekre és képességekre helyezik a hangsúlyt.

Az értékelés nem objektív. Ugyanarra a tudásra különböző tanárok más-más jegyet adnak, az értékelő tanárok egyéni osztályzási normákat alkalmaznak. Ezt a hiányosságot a jó minőségű tudásszintmérő tesztek elterjesztésével és gyakoribb alkalmazásával lehet orvosolni. Minden olyan értékelési aktusnak, amelynek tétje van, minősít, kategorizál, a szigorú objektivitás normáit kielégítő értékelő eszközökön kell alapulnia. A helyi vagy országos teljesítmények rendszeres közzététele olyan viszonyítási pontokat jelöl ki, amelyekhez fokozatosan hozzáigazodhat a tanárok egyéni értékelési normája. Azoknak a negatív jelenségeknek a többsége, melyeket itt elemeztünk, sok országban nem is fordulhat elő, mivel a döntő osztályzatokat sztenderdizált tudásszintmérő tesztekkel állapítják meg. A jegyek és a tesztekkel mért tudás tehát szükségszerűen egybeesnek.

A jegyekkel való osztályozás nem megbízható. A tanár értékelési normái sok esetben osztályokon belül is ingadoznak. A jegyek elvesztették értékmérő funkciójukat. Az osztályzatok értékének visszaállításában sokat jelenthet az objektív tesztek gyakoribb használata. Ha a tanárnak rendszeresen módja van tanulóinak tudását "megmérni", egyéb, nem mérésen alapuló értékelő tevékenységei is kifinomultabbá, megbízhatóbbá válnak. A tesztek használata azonban önmagában nem oldja meg az értékelés megbízhatósági problémáit, szükség van arra is, hogy az osztályozás hagyományos eszközei (szóbeli felelés, a tanulók kisebb nagyobb dolgozatai, önálló alkotásai) is fejlődjenek és a jegyek megállapítása elmélyültebb, tudatosabb legyen. Arra, hogy az osztályozás hagyományos

módszerei is fejleszthetőek, éppen az utal, hogy a vizsgálatunkban szereplő osztályok egy részében az értékelés példamutató színvonalú volt.

Az egysatornás értékelés nem tud egyszerre eleget tenni a néha ellentétes követelményeknek: nem lehet egyidejűleg objektíven minősíteni és ugyanakkor mindenki számára a megfelelő motivációt is biztosítani. Szükség lenne az értékelés minősítő-szelektáló funkcióját megvalósító szummatív értékelés és a segítő-formáló, motiváló funkciókra alkalmas formatív értékelés elkülönítésére. Míg a minősítésnél a objektivitás és a megbízhatóság lenne az alapvető szempont, addig a formatív értékelésbe beépülhetne a tudatosan vállalt, tervezett szubjektivitás, a tanulót önmagához viszonyító, saját fejlődési folyamatában visszajelzést adó értékelés.

(2) A tananyag, a tantárgyak tartalma és az értékelés módszere, tárgya kölcsönösen hatnak egymásra. Ha az osztályozásban nagyobb szerepet kap a készségek és képességek színvonala, akkor az visszahat a tanításra is, és a tanárok több figyelmet fordítanak a képességek fejlesztésére. Vannak azonban olyan problémák, amelyeket a tananyag megváltoztatása felől elindulva lehet csak megoldani. Az egyes tárgyak osztályzatainak megállapítása csak a tárgyhoz kötődő tudás alapján történhet, és az egyes gondolkodási képességek csak akkor kaphatnak nagyobb szerepet az értékelésben, ha azok használatát a tananyag megtanulása kifejezetten igényli, ha a képességek fejlesztése a tanítás során is nagyobb hangsúlyt kap. E fejezetben nem célunk az egyes tárgyak konkrét tananyagának vizsgálata, azonban magának az osztályozás megfelelőségének az elemzése során a felszínre kerültek olyan tantárgyi különbségek, amelyeknek az okát nyilvánvalóan a tananyagban lehet megtalálni. A négy tantárgy összehasonlítása során a fizikát és a kémiát rendszeresen a több gondot jelentő oldalon, a negatív jelenségek illusztrálására alkalmas csoportban találtuk. E tárgyak értékelési rendszerének és tartalmának felülvizsgálatára egyaránt szükség van.

(3) Amikor az osztályozás jóságát az osztályok szintjére lebontottuk, ugyancsak nagy különbségeket találtunk. Ez arra utal, hogy az értékelés rendszerproblémáit árnyalják az iskola helyi sajátosságai, és, mivel a jegyeket csaknem önállóan a tanár állapítja meg, a osztályozás minőségi különbségeiben végső soron a tanárok szakmai képességeinek különbségei jelennek meg. Itt is igaz az az általános megállapítás, hogy végső soron minden helyben, az osztályterem zárt ajtaja mögött dől el. Ha tehát az értékelés minőségét javítani kívánjuk, nem elég a "nagy alapelvekben", az oktatás makroproblémáin gondolkodni, hanem a szükséges változtatásokat végig kell vinni, le kell bontani a tanórai történések szintjéig. Meg kell nyerni a tanárok együttműködését a változásokhoz, el kell látni őket azokkal az eszközökkel, melyekkel az értékelés, osztályozás feladatait megfelelő módon elláthatják. És természetesen el kell látni őket a megfelelő szakmai tudással, a tanári készségek és képességek megfelelő rendszerével. Ahogy az értékelés minőségének is meghatározó szerepe van az oktatás egészének színvonalában, úgy az értékelésre való felkészítésnek is a tanárképzés és tanártovábbképzés kiemelt feladatává kell válnia.



Természetesen, amikor hangsúlyozzuk, hogy a problémákat végső soron az oktatás gyakorlatában, a tanórai történesek megváltoztatásával lehet megoldani, ez nem jelentheti azt, hogy a változtatásokat kizárólag vagy nagyrészt a tanárok feladatává lehetne tenni. A tanárok teszik a dolgukat legjobb tudásuk és szakmai lelkiismeretük szerint, megfelelve azoknak a várákosásoknak, amelyeket a rendszer, szűkebb és tágabb környezetük támaszt velük szemben. Részesei a közoktatás rendszerének, amit működtetnek, annak írott vagy íratlan szabályai szerint. A helyi, konkrét változtatásokat csak sok más tényező együttes megváltoztatásával együtt lehet keresztülvinni.

## *Irodalom*

Ballér Endre (1973): Tanulói attitűdök vizsgálata Pedagógiai Szemle, 23. 7-8. sz.

Báthory Zoltán (1989): Tanulói kötődések vizsgálata négy tanulói korosztály körében. Pedagógia Szemle, 39. 12. sz.

Báthory Zoltán (1992): Tanulók, iskolák, különbségek. Tankönyvkiadó, Budapest.

Bernstein, B. (1971): Társadalmi osztály, nyelv és szocializáció. Valóság, 11.sz.

Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat. Budapest.

Csapó Benő (1993): Tudásszintmérő tesztek. In: Falus Iván (szerk.): A pedagógiai kutatás módszerei. Keraban Kiadó, Budapest. 277-316. (Második kiadás: 1996.)

Csapó Benő (1994): Képesség és tehetség. In: Farkas Katalin és Avramov András (Szerk.): Tehetőség-gondozás és alapítvány. Mundus Magyar Egyetemi Kiadó, Budapest, 21-41.

Demeter Katalin (1985, szerk.): Az iskolai értékelés időszerű kérdései. IX. Tantervelméleti Tanácskozás. Tantervelméleti Füzetek 17. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

Ferge Zsuzsa (1980): Társadalompolitikai tanulmányok. Gondolat, Budapest.

Forsyth, D. R. (1986): An attributional analysis of students' reactions to success and failure. In: Feldman, R. S. (1986, szerk.) The social psychology of education. Cambridge University Press, Cambridge. 17-38.

Gubi Mihály (1980): A rejtett tanterv elméletei. Világosság, 1. sz. I 1-52.

Harris, M. J. (1986): Four factors in the mediation of teacher expectancy effects. In: Feldman, R. S. (1986, szerk.) The social psychology of education. Cambridge University Press, Cambridge. 91114.

Kiss Árpád (1978): Mérés, értékelés, osztályozás. Tankönyvkiadó, Budapest.

Nagy József és Csáki Imre (1976): Alsó tagozatos szöveges feladatbank. Acta Universitatis Szegediensis. Szeged.

Nagy József (1977): A pedagógiai értékelés funkciózavarai. Köznevelés, 33. sz. 9-10.

Nagy József ( 1979): Köznevelés és rendszerszemlélet. Országos Oktatástechnikai Központ, Veszprém.

Orosz Sándor (1990, szerk.): Kibocsátó tudásszint Veszprém Megye általános iskoláiban az 1988/89 tanév végén. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.

Orosz Sándor (1991, szerk.): Kibocsátó tudásszint II. Az 1988/89-es tanév végi tudásszintmérés eredményei Veszprém Megye általános iskoláiban (földrajz kémia, rajz). Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.

Orosz Sándor (1992, szerk.): Kibocsátó tudásszint III. Az 1988/89 tanév végi tudásszintmérés eredményei Veszprém Megye általános iskoláiban (Fizika, technika, testnevelés, ének). Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém.

Pólya György ( 1977): A gondolkodás iskolája. Gondolat Kiadó, Budapest.

Sáska Géza ( 1991 ): Mit osztályoznak a tanárok? Új Pedagógiai Szemle, 12. sz. 22--29.

Stevenson, H. és Stigler, J. (1992): The learning gap. Why our schools are failing and what can we learn from Japanese and Chinese education. Summit Books, New York.

Szabó László Tamás (1985): A "rejtett tanterv". Oktatókutató Intézet, Budapest.

Vári Péter (1997, szerk.): MONITOR 95. A tanulók tudásának felmérése. Országos Köznevelési Intézet, Budapest.

Veszprémi László (1981): Az értékelés és osztályozás korszerűsítésének kérdései. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Vidákovich Tibor ( 1990): Diagnosztikus pedagógiai értékelés. Akadémiai Kiadó, Budapest.